

En busca de las claves y dinámicas de la formación....

Antonio Róveda Hoyos

EL SANTO GRIAL DE LA COMUNICACIÓN

EN BUSCA DE LAS CLAVES Y DINÁMICAS DE LA FORMACIÓN DE UN PENSAMIENTO ESTRATÉGICO EN LAS ESCUELAS DE COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Antonio Roveda Hoyos

Pontificia Universidad Javeriana

<https://doi.org/10.17979/redma.2009.01.01.4680>

CV Antonio Róveda Hoyos

Comunicador Social-Periodista de la Universidad Externado de Colombia; formación Doctoral en Comunicación de la Universidad Complutense de Madrid (España). Actualmente es Par Académico Evaluador de la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior – CONACES – para los programas en Comunicación y Periodismo de Colombia; Director Nacional de Proyectos de la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información –AFACOM; Director Nacional de los Exámenes de Calidad en la Educación Superior – ECAES en Comunicación e Información; Director del Departamento de Comunicación de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Nacional del Proyecto Observatorio Nacional de Televisión – ONTEL – Comisión Nacional de Televisión – CNTV.

Resumen:

Se podría afirmar que el pasado, presente y futuro de la formación profesional en Comunicación y Periodismo en América Latina es tan reciente y complejo, a la vez, como difuso y angustiado.

En los procesos de formación en esta disciplina prima más (algunas veces) la *improvisación* curricular, el desconocimiento del contexto (laboral político, económico, social e inclusive tecnológico de la profesión y las ciencias), el

olvido por la investigación pertinente y, obviamente, el impacto de los profesionales y del campo disciplinar en la sociedad.

La “formación en pensamiento estratégico” no es hoy una prioridad en la construcción de las mallas curriculares de la universidad. Hecho que, sin duda, continúa perseverando de manera atávica la distancia entre la formación en la academia y las necesidades del contexto. Si la academia persiste en desconocer el contexto laboral, social, político, económico, etc.; y, a su vez, el contexto, la empresa, la industria, los medios y los escenarios laborales no cuentan con la academia, estamos entonces formando sin pertinencia (y en el olvido) y con un bajísimo nivel de impacto, de coherencia y de servicio al cambio y al desarrollo social de nuestro pueblos.

Palabras clave:

Formación en Comunicación y Periodismo, currícula, pensamiento estratégico

Abstract:

HOLY GRAIL OF COMMUNICATION: IN SEARCH OF THE KEYS AND DYNAMICS OF AN STRATEGIC THOUGHT FORMATION IN LATIN-AMERICAN SCHOOLS

It could be said that past, present and future of professional education in Communication and Journalism in Latin America is so recent and complex as diffuse and distressing.

In the processes of learning this discipline usually primes curricular improvisation, context ignoring (labor, politics, economy, society and even techniques of the profession and sciences), forgetting the pertinent research and, obviously, the impact of professionals and discipline field in society.

The “education in strategic thought” is not today a priority in the construction of the university curricula. This fact perseveres in an atavistic way over the

distance between the formation in the academy and the needs of the context. If the academy persists in ignoring the labor context, social, politic, etc. and, at the same time, the context, business, industry, media and labor sceneries do not count on academy, then we are educating without relevance (and in forgetfulness) with a very low impact, coherence and service to change and social developments of our people.

Keywords:

Communication and Journalism education, curricles, strategic thought

Se podría afirmar, sin temor a equivocarse, que el pasado, presente y futuro de la formación profesional en Comunicación y Periodismo en América Latina es tan reciente y complejo, a la vez, como difuso y angustiado. Un poco más de 75 años formando comunicadores/periodistas en el continente y un auge sostenido y casi desmedido de las facultades y escuelas en los últimos 10 años (contando, según la propia FELAFACS – abril de 2005 – con 1026 facultades de comunicación y escuelas periodismo, hasta considerarse que hoy existen más de 1400) no han asegurado ni la “madurez epistemológica” de la Comunicación en la academia, ni su legitimidad investigativa dentro de los procesos de formación en la educación superior en el continente latinoamericano.

Desde que se iniciaron los debates sobre “*la formación del comunicador en América Latina*” (FELAFACS, 1982, aproximadamente), y se dio comienzo a los procesos masivos de reglamentación y legislación de la profesión (1980), la *real incertidumbre* sobre los caminos académicos mínimos y acordados a seguir es cada vez más difuso y confuso. Rastreando varios trabajos investigativos y académicos de autores latinoamericanos en busca de las “claves y dinámicas” que guían la formación en Comunicación, y con el firme propósito de indagar por la formación de “un pensamiento estratégico” en las facultades de Comunicación, encuentro mucha y variada información (caótica y yuxtapuesta en muchos casos) que no permite establecer claramente los comunes denominadores y las pautas/modelos de seguimiento y análisis de este tema.

La historia de los planes de formación en Comunicación y Periodismo en el continente está por escribirse. Una historia, no sólo completa y confiable, sino que logré develar las *claves y patrones* básicos que han dinamizado y guiado los programas de Comunicación en América Latina. Este bajo registro de tipologías y su consecuente análisis, ha permitido que en los procesos de formación en esta disciplina prime más (algunas veces) la *improvisación*

curricular, el desconocimiento del contexto (laboral político, económico, social e inclusive tecnológico de la profesión y las ciencias), el olvido por la investigación pertinente y, obviamente, el impacto de los profesionales y del campo disciplinar en la sociedad. Las “guías” más evidente y cómodas que han usando las escuelas de Comunicación para seguir con su cotidiana labor han sido las emanadas por la legislación que regula la profesión y que establece marcos jurídicos de desempeño del egresado y de los planes de formación curricular. Existe, evidentemente, una ausencia en el debate, en los intereses y preocupaciones de la academia por transformar sus estructuras de enseñanza-aprendizaje en torno a la formación de un nuevo profesional, más universal, competente, estratégico y dinamizador (mediador) de nuevas formas de gestión para nuevos escenarios de operación.

Entonces, al volver a revisar varios de los ensayos y trabajos de Guillermo Orozco (1960); Raúl Fuentes Navarro (1992-1996); Mauricio Antenza (1984); Jesús Martín-Barbero (1990); los de la propia Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación (1996-2005) y los últimos y más significativos resultados de la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información – AFACOM (2003-2007), sobre el tema, se observa, y en relación con las ponencias presentadas en la Mesa Nº 12 (*Formación de Comunicadores en contextos de incertidumbre*) en el XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social - FELAFACS (Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Bogotá, del 25 al 29 de septiembre de 2006) que los debates no han cambiado significativamente en su esencia conceptual, y sí en los redescubrimientos de nuevos escenarios, de nuevas pedagogías, cifras, perfiles y retos de la formación de los comunicadores/periodistas en el continente. Reconociendo hoy desde las universidades *una mayor claridad en las prácticas profesionales en comunicación y unas viejas incertidumbres en sus postulados epistemológicos* (Pereira, 2004).

Presentaré entonces una breve relación del seguimiento histórico y conceptual que se ha hecho sobre la “formación en Comunicación” en América Latina, con el firme propósito (repito) de “buscar las claves y dinámicas de la formación de un pensamiento estratégico en las facultades y escuelas de Comunicación en el continente”.

La legitimidad del debate

Hoy el debate sí parece más importante y significativo que hace una década atrás (Alba y Buenaventura, 1997). Nuevos y diversos escenarios en el mercado laboral; una imparable y creciente crisis económica y social en el continente; nuevas demandas sociales, políticas y ciudadanas; nuevos consumos, medios, mensajes y tecnologías; otros actores, audiencias, públicos y ciudadanos; mayor exigencia en los procesos de evaluación, medición, formación y definición de criterios para la enseñanza-aprendizaje en la educación superior; progresos en la investigación en ciencias sociales; y un evidente interés de las empresas, organizaciones, empresarios, líderes y políticos por hacer de la *comunicación un lugar estratégico* (Martín-Barbero, 2004) han convertido a la formación en Comunicación y Periodismo en el continente en el centro del debate y de atención, dado que la profesión misma parece cada vez más imprescindible para entender e interactuar en lo local y en lo global en tiempos, ya no de *postmodernidad* y/o *tardomodernidad*, sino de incertidumbres.

Los escenarios ya no son los mismos y las facultades y escuelas han dado sus primeras respuestas académicas. Los nuevos escenarios que nos impone la *glocalización* (M. Castelles, 1998) han puesto en la mira los estudios y análisis de las estrategias, métodos y resultados en los procesos de *formación/evaluación* en Comunicación y Periodismo, no sólo en América Latina, sino en Norteamérica y la Unión Europea (proyecto Tuning).

Hoy, por fortuna, los currículos o proyectos educativos de formación en Comunicación y Periodismo en América Latina, a diferencia de una década atrás, aparecen más atravesados por contextos que por pre-textos (programas universitarios de proyección a la comunidad; trabajos e investigaciones de extensión universitaria y/o prácticas sociales y profesionales en el entorno). Hoy los currículos se observan más intervenidos e interpelados por la realidad que los rodea e interroga, aunque en muchos de los casos dicha realidad esté más ligada a las exigencias de los voraces mercados laborales (empresas, economías de servicios, industrias culturales, etc.) que a las propias necesidades sociales del entorno y/o a lógicas propias del desarrollo de la disciplina/campo.

La gran dificultad estriba entonces en que las facultades de Comunicación y escuelas de Periodismo se encuentran hoy más retadas académicamente por los tradicionales y emergentes *oficios*, que imponen estos nuevos tiempos, que por los propios *debates* que provocan las ciencias, el conocimiento y las disciplinas científicas que se suponen nos ayudarían a encontrar los caminos de nuestra “legitimidad epistemológica”.

Las universidades que ofrecen programas de formación en Comunicación/Periodismo en América Latina, en general, han encontrado su razón de *ser* y su *sentido* de la formación más por los altas demandas de aspirantes, que se agolpan en las puertas de la academia solicitando un cupo, y por las propias y definidas exigencias de los mercados labores (medios, empresas, organizaciones) que por la *pertinencia social* de la formación o por la producción científico-académico ligada a las ciencias sociales y humanas contemporáneas.

Por ello, insisto, seguimos desde la universidad latinoamericana dando pasos perdidos entre los laberintos furtivos de una ciencia/disciplina/campo en (de) construcción permanente (la Comunicación) y la claridad (y seducción) de sus prácticas laborales y profesionales, que hoy exigen de la academia su estudio,

concreción y reinención de nuevos escenarios, instrumentos y oficios ligados a la Comunicación y al Periodismo.

Sin embargo, y en medio de estas dificultades - propias de un saber joven que se ha abierto paso más por lo sustantivo y rico de sus prácticas que por su grandes hallazgos científicos y académicos - podemos responder algunas preguntas sobre el valor e importancia de la profesión, como por ejemplo sí la formación en Comunicación hoy “tiene futuro” para el continente (Fuentes, 1997).

Evidentemente podemos responder que hoy es imprescindible estudiar, investigar y formar en Comunicación; y que efectivamente es un oficio/profesión con *futuro*... lo que aún no se sabe es cuál futuro tendremos o cuál futuro nos espera o construiremos, y por qué ése; y si aparece con claridad las claves y pistas que guíen la formación en Comunicación en el continente y qué papel ha jugado o jugará la “formación de un pensamiento estratégico” desde las aulas hacia el contexto (¿?)

Ahora bien, la pregunta central está en cómo las universidades en el continente latinoamericano han asumido las *incertidumbres* en la formación de sus comunicadores/periodistas, dado que los contextos son cada vez más ricos y complejos (además de competitivos, no colaborativos) para sus comunidades académicas (docentes, estudiantes, egresados y administrativos). Podríamos, igualmente, preguntarnos qué pasa con los proyectos académicos de formación en Comunicación/Periodismo para América Latina (entendidos como proyectos culturales y como estructuras sociales) cuando las mutaciones de los oficios son permanentes; cuando las transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje son tan frágiles; en donde la elasticidad de los mercados y de los servicios profesionales (ofertas y demandas) no es predecible; y en donde hoy (más que nunca) se hace imprescindible la justificación social de la profesión y la total pertinencia de su existencia dentro de la oferta académica e investigativa de la región/mundo.

Tenemos que preguntarnos entonces si esta real utopía de haber creado hace más de 75 años programas de formación en “Comunicación Social y Periodismo” en el continente latinoamericano (como un interesante híbrido académico y científico entre la escuela norteamericana del periodismo – modelos J. Pulitzer y W. Hearts -; la CIESPAL y el propio Vaticano) tiene sentido y en verdad (con sus estudios y egresados) se ha impactado significativamente los mercados laborales y los escenarios sociales de la región. Debemos indagar si efectivamente con “nuestros” programas y proyectos de formación en Comunicación y Periodismo hemos transformado los procesos de diálogo entre los países y los pueblos, y hemos logrado cambiar, democratizar y dinamizar (en favor de las mayorías) el “mundo de la comunicación” y el de las industrias culturales en América Latina (¿?).

Deberíamos preguntarnos si “nuestros” soñados proyectos académicos de formar en Comunicación han aportado o mejorado a las condiciones de vida de nuestras gentes (¿?); qué tanta distancia existe entre lo que hemos construido y soñado en nuestros proyectos curriculares en relación con lo que hacemos y/o hemos dejamos de hacer en Comunicación (¿?). Qué tan significativo ha sido nuestro aporte desde la facultades y escuelas al desarrollo social y cultural de nuestro continente (¿?). Son tenidas en cuenta, referenciadas y/o auscultadas nuestras investigaciones, estudios y/o autores en Comunicación para la definición de las políticas y agendas culturales y comunicativas del continente (¿?). Seguimos aún en la sempiterna encrucijada entre la teoría y la práctica que poco o nada le ha aportado a la democratización social de la comunicación (¿?). Cómo resolver en el continente la distancia que existe entre el imaginario de la profesión (dada por los medios a nuestros estudiantes, especialmente), los cuerpos teóricos de los planes de estudio y el impacto real en el mercado, la sociedad, la investigación y la ciencia (¿?). Vamos a seguir formando por separado en esas tres grandes divisiones o subcampos de la Comunicación: la producción **científica** (teoría e investigación en comunicación); el nivel **educativo** de formación en Comunicación y Periodismo desde el aula y en el academia; y el nivel **profesional** (¿?), como diría María Inmacolata Vasallo (2002).

Los asuntos y desafíos de la formación hoy en Comunicación/Periodismo; los nuevos proyectos académicos; los retos de los mercados emergentes y la nueva inserción laboral de los egresados; la incorporación de nuevos recursos (TICs) en los procesos de enseñanza-aprendizaje; las represiones sociales – imaginarios – de los ingresantes/aspirantes/estudiantes a los programas profesionales; la identidad científica y académica de la Comunicación; la situación de sus postgrados; los nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; la prácticas académicas y profesionales en medios; los retos de la globalización y de la sociedad de la información en los modelos, formatos, géneros, lenguajes y en la formación de Comunicadores/Periodistas son, entre otros, temas centrales de estudio, reflexión e investigación en las facultades de Comunicación y Escuelas de Periodismo del continente (expuestos ampliamente en el último Encuentro de FELAFACS, Bogotá, 2006) y que nos permiten seguir rastreando el “Santo Grial de la Comunicación”, que para nuestro caso es la “formación de un pensamiento estratégico” en los planes, proyectos y sueños de las escuelas latinoamericanas .

Sobre los orígenes y la legitimidad académica de los programas

Iniciemos señalando que no existe una documentación específica sobre el origen mismo de las facultades y escuelas en Comunicación en el continente latinoamericano, y menos aún un estudio histórico que registre detalladamente las distintas variaciones, claves, dinámicas e impactos de la evolución conceptual y epistemológica de la Comunicación en los planes de estudio o proyectos académicos curriculares. Quizá esta falta de memoria de nuestra propia evolución académica y de registro de los cambios en nuestros pasos ya recorridos no nos permita identificar con precisión si hemos o no madurado en nuestros propios aprendizajes, o si seguimos repitiendo la historia, olvidándola o negándola. Ahora bien, también es posible que cómo no sabemos con claridad hacia dónde llegar, pues el pasado no importa ni es referencia de nada.

Estoy seguro que un sencillo registro cronológico de los cambios, incorporaciones y avances académicos del “devenir de la formación” en las facultades y/o escuelas de Comunicación y Periodismo en América Latina nos podría mostrar que seguimos, en muchos aspectos, girando en torno a los mismo ejes y en los mismos debates y, que salvo algunas arriesgadas excepciones académicas, son muy pocos los nuevos e innovadores hallazgos en materia de *reformas curriculares*, que no están centrados en una formación orientada exclusivamente por las demandas laborales de los medios de comunicación y/o de las empresas productivas de un país.

Quizá una de los registros más completos sobre este tema lo presenta el investigador mexicano Raúl Fuentes Navarro¹, quien señala que existen tres modelos fundacionales de las escuelas de Periodismo en América Latina. Por un lado, aparece el modelo de la escuela norteamericana del periodismo que tuvo sus orígenes en el avivamiento de los moribundos periódicos *The World*, comprados a muy bajo precio por el inmigrante húngaro Joseph Pulitzer, quien inaugurando un estilo de periodismo sensacionalista, novedoso, de impacto, de fácil lectura y textos cortos llenos de imágenes, logra constituir un gran imperio mediático en la segunda mitad del siglo XIX. Armonizado con el trabajo del periódico, Pulitzer piensa en la necesidad de fundar una escuela para “formar trabajadores” de la prensa: los periodistas. Es así como crea la primera escuela de periodismo en Estados Unidos y en el mundo de la cual se tiene registro.

Ese modelo de un *trabajador de los medios*, formado exclusivamente para “producir noticias” es rápidamente incorporado a las escuelas de periodismo de La Plata (Argentina) entre 1928 y 1932, en donde la preocupación misma estaba, igualmente, en preparar/capacitar reporteros y jóvenes periodistas que dinamizarían, especialmente, los textos de la prensa escrita de aquella época. Años después (1936) nace la escuela de periodismo de la Universidad Javeriana (Colombia), ligada directamente (y como proyecto educativo) a las facultades de Filosofía y Literatura. Después aparecen escuelas en México, Brasil y Uruguay, y posteriormente en el resto del continente latinoamericano,

¹ FUENTES NAVARRO, Raúl, El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina, en Diá-logos de la Comunicación, N° 32, Lima, FELAFACS 1992

hasta completar hoy con la cifra citada anteriormente (de más de 1400, aproximadamente) y con una población estudiantil que con facilidad supera los setecientos mil alumnos en el continente.

Como todos sabemos, el modelo Pulitzer entró en franca competencia económica (por pauta publicitaria) y de disputa por el aumento de lectores/consumidores con su otro gran rival William Hearts, quien, a su vez, “diseñó” el modelo de *prensa amarillista* (y que a diferencia de Pulitzer no sólo exageraba las informaciones, sino que en muchos de los casos las inventaba)². No existe, por fortuna, *rastros académicos* de este último *paradigma* comunicativo (W. Hearts) en las facultades y escuelas de América Latina.

Este primer modelo (Pulitzer) despierta gran interés y es incorporado en la nueva oferta académica del continente latinoamericano. Los nacientes medios de comunicación de entonces solicitaban el perfil de este nuevo estudiante quien estaría formado como un “trabajador de la prensa” ligado directamente a los ejercicios y las prácticas periodísticas demandadas. Sería un tipo de *intelectual mediano* con amplia capacidad de interpelación a la realidad diaria, ágil en su trabajo y versátil para escribir para todos los públicos y sobre todos los temas diariamente. Este nuevo profesional de “cuellos blancos” (J. Baudrillard, 1980), que lentamente se preparaba ya en la academia, empezaba asumir la difícil responsabilidad de vocero, de *mediador* e historiador de la contemporaneidad. El modelo de formación para este caso, cita Fuentes (1992), estaba centrado en tres principios básicos: capacitación técnico-profesional; preparación para las demandas del mercado laboral; e incidencia directa en la opinión pública.

A partir de esta visión es como las escuelas en América Latina, que estaban viendo nacer (a finales del siglo XIX y principios del XX) lentamente y con serias dificultades sus periódicos nacionales, ligados a los brazos políticos de

² TIMOTEO ÁLVAREZ, Jesús, *Teoría y Modelos de Comunicación en el siglo XX*, Ariel Editores, Madrid, 1998

los partidos de turno en el poder, consideran fundamental este tipo de formación y de trabajador de los medios.

El modelo Pulitzer fue entonces acopiado y replicado para América Latina a través del Centro Internacional de Estudios Superiores en Comunicación (CIESPAL), en donde, además, se incorpora al “Plan de estudios” la formación en ciencias sociales y humanidades, la cual se convertiría en un repaso fragmentado y casi inútil de algunos saberes *necesarios* para la formación del periodista; mientras que las técnicas y los oficios propios de la profesión eran la razón central del aprendizaje para la vida laboral. Este modelo, según las propias palabras de profesor Jesús Martín-Barbero, fue un invento del “*señor Nixon, asesor de imagen y de medios de muchos presidentes norteamericanos antes de Carter. Este cambio nació en los Estados Unidos con una visión de derecha y CIESPAL lo acogió tanto, que en los primeros manuales de esta institución eran traducciones de textos norteamericanos en su mayoría. Ellos fueron los que replantearon las escuelas de Periodismo, sacándolas de una visión puramente práctico-humanística...*”³

Otro momento de las etapas fundacionales de las escuelas de Periodismo en América Latina se vive, según Raúl Fuentes (1992), cuando en 1960 la Universidad Iberoamericana de México percibe el gran valor de formar un Comunicador/Periodista más como un nuevo *intelectual humanista* del siglo XX, cuyo estructura cognitiva sería más sólida y madura en ciencias sociales (Antropología, Psicología, Sociología y Filosofía) que en las propias destrezas básicas y técnicas de la profesión. Esta formación daba prioridad a formar un profesional más cercano al *científico social* que al periodista en esencia. Ahora bien, ello no indicaba que en dicho currículo no apareciera la formación en las habilidades y técnicas propias de la profesión, lo que sucede es que éstas estaban subordinadas a una fuerte concepción de la cultura y de su contexto sociopolítico.

³ En “Las facultades de comunicación no pueden renunciar a un proyecto de país”, conversación con Jesús Martín-Barbero, revista Signo y Pensamiento ° 31, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 1997
REDMARKA - Revista Académica de Marketing Aplicado – CIECID - Universidad de A Coruña 303
Año I, Número 1, (2009), pp. 291-321
<http://www.redmarka.org.ar>
ISSN 1852-2300

Este segundo modelo, que bien podríamos llamar de *búsqueda de la identidad académica y científica de la Comunicación en las ciencias sociales y humanidades*, sigue, por fortuna, presente en gran parte de los planes de estudio y proyectos académicos de formación en Comunicación en el continente. Sin embargo, aparecen registrados como cursos y/o saberes difusos, fragmentados, irrelevantes, en muchos casos, desarticulados y con poca o escasa incidencia en la investigación (formativa) que producen los estudiantes dentro y fuera del aula.

El tercer momento da paso a la formación de “comunicólogo” o científico de las Ciencias de la Comunicación, como un nuevo profesional, altamente crítico, analítico, con habilidades e inquietudes para investigar, y en donde la formación para el “saber hacer” no formaba parte de su eje central de producción y respuesta. Este modelo, que estuvo muy ligado en la década del 70 al crecimiento de la comunicación alternativa, participativa, popular y/o para el desarrollo (hoy para el cambio social), se fortaleció a partir de diseños curriculares con altas dosis de investigación social aplicada y “excesos” de formación en las teorías críticas y análisis sociopolíticos del contexto latinoamericano.

No obstante, y desde mi perspectiva, considero que existen otros dos grandes momentos en los re-diseños curriculares en Comunicación en América Latina. Uno tiene que ver directamente (...y se vivió de forma muy clara en Colombia a finales de las décadas de los 80s y todos los 90s) cuando las facultades de Comunicación - algunas ya observaban con cierto desdén a la “viejas escuelas de Periodismo” - remodelaron sus principios de formación básicos a causa del gran impacto que trajo en las estructuras sociales, económicas y comerciales el crecimiento y expansión masiva de la banca nacional y extranjera y el crecimiento del sector financiero en el continente latinoamericano. Este “seductor” remezón de riqueza, cómplice profundo del mercado, mercadeo y de la publicidad, impactó seriamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en las facultades de Comunicación; en sus escasos y

nacientes proyectos de investigación académica; en el perfil, tanto de los aspirantes, estudiantes y egresados en Comunicación de aquéllas épocas, como el del docente y el de los propios directivos académicos. Los nuevos apellidos de la *Comunicación Social-Periodismo*, hasta ese entonces, serían atractivamente cambiados por “Comunicación *Organizacional*”; “*Empresarial*”; de “*Negocios*”; “Comunicación, *Marketing y Relacionales Públicas*”; “Comunicación y *Negocios Internacionales*”, etc. Este nuevo y atractivo viraje, en donde el Comunicador Social de entonces pasaría a ser de un discreto científico, un recatado investigador social, un sencillo “trabajador de la palabra y de los medios”, a convertirse en un pequeño y exitoso *gerente*, en un alto oficinista, en un próspero ejecutivo o en otros caos en el director de la división de comunicaciones, publicaciones, publicidad y relaciones públicas de cualquier empresa del sector privado. Es decir, sería un profesional que se alejaría de las ciencias sociales (aún tan esquiva para él) y se aproximaría más y de manera vertiginosa a las exitosas mieles del *poder, la fama y el dinero*. El comunicador de nuestras facultades pasaría de ser aquel pequeño y modesto *primo* de la Antropología, la Semiótica y la Lingüística, ha constituirse en el hermano menor de la Administración, la Ingeniería y, en algunos casos, de la propia Contaduría y de la Contabilidad. Cambiaríamos de familia, de escenarios, de prácticas y, en consecuencia, de *identidad* profesional, académica y de *episteme*, en menos de una década.

Este momento, que salvo interesantes matices, hoy persiste en muchos modelos de formación en las facultades de Comunicación, acercó al profesional de la Comunicación más a los cargos directivos y de tipo ***manamegent***, al tiempo que lo alejaba rápidamente de los difíciles caminos ya recorridos por las ciencias sociales y las humanidades en el mundo.

Este nuevo Comunicador, más preocupado por Taylor y Chavenato que por Mattelard, Canclini y Moragas, se alejaba del campo de estudio que pareciera le había sido propio, de la disciplina científica y, por su puesto de las humanidades, la literatura y de un proyecto social de país. Este nuevo y radical giro curricular, que se vivió en todo el continente, ubicaba al Comunicador más

en la esfera de lo privado empresarial que directamente de lo social, de lo científico e, inclusive, de lo mediático.

Y un último momento, en términos generales, sitúa a los proyectos académicos de formación en Comunicación y Periodismo en los nuevos y últimos retos que nos imponen los dinámicos entornos globalizados, la mundialización, los de las *culturas ciber*, en donde los soportes tecnológicos y el imparable ascenso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs), sin duda, exigen de nuevos y más versátiles planes de estudio y de nuevas instituciones y comunidades académicas. Quizá este momento es el que más ha re-definido las estructuras curriculares en Comunicación/Periodismo en América Latina y el mundo. El recurso tecnológico, las nuevas maneras de ser, de narrar y de contar exigen hoy de nuevas maneras de pensar, de formar y de actuar. El apuro tecnológico nos ha obligado no sólo a repensar las estructuras y mallas curriculares en los programas de formación en Comunicación y Periodismo en el mundo, sino que, a su vez, nos ha obligado a re-situar los procesos de formación, investigación y debate de la Comunicación y la Información en la propia academia. Quizá este “nuevo hallazgo”, del valor encontrado en las lógicas propias de las TICs, nos permita (igualmente) encontrar también luces con respeto a nuestro propio “objeto y sujeto de estudio” perdidos por tanto tiempo... No lo sabemos, pero lo que sí sabemos es que las TICs nos cambiaron las formas de ver y representar el mundo; y en donde las variables fundamentales de la Antropología (W. Ong, 2004) que constituyen la identidad de cualquier hombre y de su cultura, como son el Tiempo, el Espacio y el Cuerpo (y su Movimiento) hoy se encuentran retadas y en serios e insospechados caminos de transformación.

Este último momento, se encuentra muy bien expresado especialmente en los trabajos de Mónica Herrera (Chile); Juliana Enrico (Argentina); Margarita Alonso (Cuba); Maximiliano Dueñas (Puerto Rico); María Isabel Neüman, Juan Mendoza y Marely Salas-Villalobos (Venezuela), quienes plantean, por separado, los nuevos y complejos retos, las dinámicas y los cambios que se empiezan a suceder en la propia universidad y el contexto (Dueñas y

Mendoza); así como en las nuevas pedagogías, en las lógicas de aprendizaje, en los planes de estudio y en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Alonso, Herrera, Enrico y Neüman) de los proyectos de formación en Comunicación y Periodismo de América Latina.

Sobre este quinto momento de re-modelación de los planes y/o proyectos curriculares en Comunicación/Periodismo, a la luz del impacto de las TCIs en los currículos, la profesora Herrera hace un llamado al surgimiento de nuevos y más complejos paradigmas en ciencias (transdisciplinarios) que por lo tanto nos imponen nuevas formas de gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Comunicación⁴. Al tiempo que advierte sobre una nueva propuesta metodológica y curricular (para Chile, El Salvador y Ecuador) soportada desde otra comprensión y lectura de las tecnologías de la comunicación e información (digitalización de procesos e interactividad) y la ciencia.

Mientras que la profesora Enrico⁵ aborda el asunto desde la pregunta esencial por la construcción de *nuevas identidades*, a partir de la evidente transformación que se sucede en el sujeto moderno (diseñado por una cultura letrada de la modernidad) en contraposición al sujeto contemporáneo, quien se empieza a re-configurar por el “estallido histórico” de los nuevos lenguajes audiovisuales y multimediales (TICs) que imponen otras mutaciones en las pedagogías actuales (educación a distancia) llenas de frágiles presencias y muchas ausencias. Las transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sucedidos en gran medida por la incorporación de la TICs al aula y a la vida cotidiana de la gente nos muestran hoy unas nuevas sensibilidades y nuevos procesos de lectura y escritura en los estudiantes; también nuevas

⁴ En HERRERA, Mónica. “Comunicación y Educación: una relación transdisciplinaria”, ponencia presentada y seleccionada para la Mesa N° 12 (*Formación de Comunicadores en contextos de incertidumbre*) en el XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social - FELAFACS (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, septiembre de 2006).

⁵ En ENRICO, Juliana. “Cuerpos frágiles: el sujeto de la pedagogía moderna y los sujetos contemporáneos que configuran las nuevas culturas y la educación a distancia: transformaciones históricas entre presencias y ausencias” para la Mesa N° 12 (*Formación de Comunicadores en contextos de incertidumbre*) en el XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social - FELAFACS (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, septiembre de 2006).

formas de representación de lo social y nuevos y múltiples lenguajes. Todo ello implica un cambio en las estructuras curriculares de los proyectos formativos en Comunicación/Periodismo.

El impacto de este quinto momento, es decir el de la *incorporación del recurso tecnológico contemporáneo a las mallas y planes de estudio de los programas en Comunicación/Periodismo en América Latina*, también se encuentra evidenciado en la preocupación que muestra la profesora Alonso⁶ cuando señala que los procesos de “digitalización de los planes de estudio en las carreras de Comunicación”, iniciada en la década del 80, se vienen sucediendo de manera desenfrenada, trayendo consigo la *Remodelación del campo profesional; la Desprofesionalización de la comunicación; la Agudización de las tensiones entre los saberes técnicos y los saberes teóricos; y la Adopción acrítica de los contenidos digitales como respuesta al imaginario social que se tiene de las TICs*. Citando a la investigadora venezolana Migdalia Pineda (2001), Alonso pone nuevamente en el debate curricular los conceptos de Información; Comunicación (Tiempo y Espacio); Usuario; Mensaje y Medio; al tiempo que ubica en la escena académica para este nuevo debate el concepto de Competencia (digital), entendida como la habilidad para mediar la relación operativa entre *hardware* y el *software*, mejor llamada *mindware*.

Esta nueva “cultura digital” en los currículos de Comunicación/Periodismo transforma las representaciones y aplicaciones de la Comunicación, su debate y formación.

Para el investigador puertorriqueño Max Dueñas el asunto se evidencia en la urgente necesidad de re-pensar el estudio, ubicación, integración y uso (razón comunicativa) de las tecnologías de la comunicación dentro de las estructuras clásicas de la academia y, por su puesto, dentro de los proyectos académicos de formación en Comunicación/Periodismo. Por lo tanto, señala tres rutas de

⁶ En ALONSO, Margarita. “Tecno representaciones y apropiaciones de las nuevas tecnologías: desafíos para las universidades en la era digital” para la Mesa N° 12 (*Formación de Comunicadores en contextos de incertidumbre*) en el XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social - FELAFACS (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, septiembre de 2006)

reflexión y debate sobre la relación entre programas de Comunicación y TCIs⁷, evidenciando la *idolatría* política por el recurso en la Isla y, a su vez, la *aceptación-rechazo* por parte de la cultura caribe.

Por su parte la profesora Neüman de Venezuela presenta los resultados de un estudio con 93 docentes de Periodismo, de 46 Escuelas y de 12 países de América Latina, a quienes se les indaga por el reto que supone para ellos formar en tiempos de globalización y en la era digital. La preocupación central del estudio radica en identificar el tipo de competencias y/o destrezas técnicas y conceptuales que debe tener el nuevo periodista y qué retos supone para el docente la era digital en periodismo y su enseñanza⁸.

De allí se deducen una serie de resultados que, una vez más, confirman la escasa prelación que dan los docentes y los estudiantes, en general, en afrontar y formarse para los nuevos retos que suponen las culturas digitales en el mercado laboral y social. Se concluye lo predecible: la falta de *destrezas analíticas y cuantitativas... para abordar, procesar e interpretar la complejidad y el volumen de la información... en los docentes y estudiantes* (Neüman, pag. 6).

Vuelve entonces, y de forma más evidente y empírica, aparecer los estudios sobre el impacto, incorporación y uso de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Comunicación/Periodismo, abordando un concepto aún no muy expuesto y urgente como es el de **Competencia**.

Y finalmente, y en este mismo sentido, los profesores Mendoza y Salas-Villalobos, también de Venezuela, presentan una amplia reflexión sobre las

⁷ En DUEÑAS, Maximiliano. “Cultivas incertidumbres y acotar necesidades: las nuevas tecnologías y facultades de comunicación en Puerto Rico” para la Mesa N° 12 (*Formación de Comunicadores en contextos de incertidumbre*) en el XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social - FELAFACS (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, septiembre de 2006)

⁸ En NEÜMAN, María Isabel. “La enseñanza de la Comunicación Social y el Periodismo en la era digital: herramientas y destrezas para navegar en la incertidumbre” para la Mesa N° 12 (*Formación de Comunicadores en contextos de incertidumbre*) en el XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social - FELAFACS (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, septiembre de 2006).

incertidumbres que acechan al sistema educativo venezolano por el avasallamiento y uso de las TICs en sus procesos de formación. Advierten que frente al cruel panorama de inequidad social y económica del continente latinoamericano, los gobiernos y las universidades deberían tener más claro su papel y relación con las tecnologías de la comunicación, y para ello, además del debate, deberían formularse planes de desarrollo en C&T, que pudieran afrontar la “pérdida de identidad” nacional y los nuevos retos pedagógicos.⁹

Como se puede observar existe un común denominador en los trabajos presentados, y es evidente la preocupación por las dinámicas, retos y transformaciones que asume y/o deben asumir los procesos de formación (docente/estudiante) e investigación de las facultades de Comunicación y escuelas de Periodismo de América Latina ante la incorporación en sus planes de estudio del fenómeno tecnológico (TICs).

Existen otros trabajos sobre el tema presentados por las investigadoras Elda Morales y Luz Neira Parra (Venezuela)¹⁰, quienes además incluyen al asunto de *los orígenes y la legitimidad académica de los programas*, un interesante estudio latinoamericano basado en la premisa inicial que “no existe un proyecto de formación del comunicador social a largo plazo que se sustente en un perfil profesional comprometido con su sociedad y con las transformaciones sociales y culturales que están en proceso”.

El estudio, realizado a 7 escuelas y facultades de comunicación social de Venezuela (4 públicas y 3 privadas), indaga directamente por el *Ser* de la formación y por su *Saber Hacer* para el contexto del siglo XXI. Es decir, vuelve y aparece la pregunta por el *episteme* de la Comunicación, en tanto

⁹ En MENDOZA, Juan y SALAS-VILLALOBOS, Marelys. “Retos de la universidades venezolanas en el proceso de globalización” para la Mesa N° 12 (*Formación de Comunicadores en contextos de incertidumbre*) en el XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social - FELAFACS (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, septiembre de 2006).

¹⁰ En MORALES, Elda y NEIRA Luz. “LA formación de comunicadores en Venezuela: un camino de incertidumbre” para la Mesa N° 12 (*Formación de Comunicadores en contextos de incertidumbre*) en el XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social - FELAFACS (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, septiembre de 2006).

ciencia/disciplina/campo y por las habilidades y destrezas (Competencias) del comunicador en Venezuela. El trabajo encuentra que el pensamiento conceptual, reflexivo y epistemológico de los teóricos en comunicación ha impactado en poco o en casi nada las estructuras curriculares de las escuelas en Comunicación/Periodismo de Venezuela. Ello indica, que los postulados teóricos (escuelas, modelos y autores) se presentan muy débilmente o como nebulosas conceptuales para el estudiante de Comunicación, quien no logra articular de manera coherente los análisis teóricos con las prácticas sociales, culturales y profesionales.

Los resultados allí presentados son bastante parecidos en su esencia con estudios similares que se han hecho en Colombia (2004-2006), a propósito del proyecto para el diseño y elaboración de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior - ECAES – para los programas académicos profesionales en Comunicación y Periodismo¹¹ que se indicará más adelante.

Sin embargo, y como podemos observar en este breve recorrido que ilustra las nuevas tendencias y dinámicas de trabajo e investigación en América Latina, aún no se exponen ni se evidencian en los investigadores latinoamericanos nuevas propuestas ni sentidas preocupaciones sobre “la formación de un pensamiento estratégico en las escuelas de Comunicación”. Son tantos y variados temas, y el gran atractivo de la TICs en los planes curriculares de formación, que se nos ha “olvidado” la pertinencia de formar en un pensamiento estratégico en Comunicación.

De los imaginarios, los mercados laborales y las prácticas

Sin duda todas las profesiones, y en cualquier lugar del mundo, viven y se construyen a diario a partir del imaginario y/o representación social que se tenga de ellas en la sociedad. Esa representación que se hace la propia comunidad académica y científica de su campo/disciplina/profesión está

¹¹ ROVEDA HOYOS., Antonio y OTÁLORA MIELES, Blanca. “Diseño y elaboración de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior – ECAES para los programas en Comunicación e Información de Colombia (2004-2005)” – Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información – AFACOM, Editorial Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 2006

REDMARKA - Revista Académica de Marketing Aplicado – CIECID - Universidad de A Coruña 311

Año I, Número 1, (2009), pp. 291-321

<http://www.redmarka.org.ar>

ISSN 1852-2300

construida por su impacto y notoriedad laboral, así como la repercusión que además se tenga desde los medios de comunicación de la actuación de sus egresados. La *vida* de una profesión la da directamente sus investigaciones y hallazgos científicos y académicos pero, igualmente, su nivel de pertinencia y reconocimiento social y laboral.

Este aspecto de la *representación* social y laboral con que cuentan los programas académicos profesionales en Comunicación es motivo de estudio y preocupación de las investigadoras argentinas Mercedes Dennler y Paulina B. Emanuelli, quienes en su ponencia *Representaciones sobre la práctica profesional de los estudiantes ingresantes de Comunicación Social: entre la incertidumbre y el desconocimiento*¹² exponen la problemática que se enfrentan tanto la academia como los estudiantes de primer año/semestre frente a la carrera de Comunicación Social en la Universidad de Córdoba, Argentina. El objetivo principal del trabajo consistió en indagar por lo distintos niveles de conocimiento y por las representaciones sociales (RS) que se hacen los jóvenes estudiantes de primer semestre en relación con la profesión misma, con sus roles, con las competencias, prácticas profesionales y discursivas de la comunicación.

Para tal fin, se elaboró un estudio, de carácter descriptivo y comparativo, sobre los “rasgos” fundamentales de decisión que orientan la elección de la carrera, para buscar la tensión entre las expectativas estudiantiles frente a la carrera y la formación misma que ofrece la institución (plan de estudios).

Los estudiantes que ingresan a la carrera de Comunicación depositan unas altas expectativas en la profesión, basadas en las “promesas” que les ofrece la educación superior, en término de nuevos aprendizajes, desarrollo de competencias, habilidades y saberes diferenciadores y específicos que reflejan

¹² En DENNLER, Mercedes y EMANUELLI, Paula, “Representaciones sobre la práctica profesional de los estudiantes ingresantes de Comunicación Social: entre las incertidumbres y el desconocimiento” para la Mesa N° 12 (*Formación de Comunicadores en contextos de incertidumbre*) en el XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social - FELAFACS (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, septiembre de 2006).

su propio estatus y reconocimiento profesional. Este conjunto de representaciones deben garantizar la inclusión y promoción de los profesionales en la vida social y laboral. Sin embargo, uno de los resultados más evidentes se traduce en el *desfase* que existe entre las competencias verdaderamente adquiridas y aprendidas por el estudiante/egresado frente a las competencias ofrecidas o pretendidas en la educación superior.

Los ejes y categorías de análisis del estudio estuvieron centrados en el concepto, aplicación y desarrollo de las Competencias (Ser, Saber, Saber Hacer y Poder Hacer) y los resultados dieron origen al curso de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos, como un dispositivo didáctico y académico para resolver la situación antes mencionada.

Quizá una de las más altas preocupaciones en los “estudios curriculares” de los programas en Comunicación /Periodismo de Latinoamérica está en reconocer el impacto real de la formación (proyecto curricular) en los mercados laborales. Las constantes transformaciones políticas, sociales, las crisis económicas, la elasticidad y variación de los mercados y de las ofertas laborales; los avances científicos, los mercados emergentes y la incorporación de la TICs a los procesos de producción, entre otras, plantean nuevos retos de transformación y revisión curricular de los programas en Comunicación, para lograr cada vez más una mayor pertinencia social-profesional y buscar asegurar la inclusión e impacto de sus egresados y procesos (investigación) en los entornos de acción.

En este sentido, la ponencia sobre *Educación Superior: formación profesional del comunicador social e inserción laboral*¹³, escrita por las profesoras Leticia Berger y Mónica Coca de la Universidad de San Juan, Argentina, evidencia la urgente necesidad de estudiar la relación que existe entre el empleo y la

¹³ En BERGER, Leticia y COCA, Mónica, “Educación Superior: formación del comunicador social e inserción laboral” para la Mesa N° 12 (*Formación de Comunicadores en contextos de incertidumbre*) en el XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social - FELAFACS (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, septiembre de 2006).

población económicamente activa con título universitario y la inserción laboral de los egresados.

Esta difícil y desigual tensión refleja, para la Argentina igual que para el resto del continente, que a mayor número de egresados profesionales titulados (en Comunicación/Periodismo) es también mayor la cifra de desempleo en las áreas o campos de la comunicación (menor demanda laboral cualificada y específica). Ello, para las autoras, *evidencia en los mercados laborales en general, y en particular en el ámbito de la Comunicación, que se atraviesan por una precarización general del trabajo, por una inestabilidad laboral también generalizada, una inespecificidad de demandas en relación al desempeño profesional y unas incertezas en las relaciones contractuales de trabajo...* (Berger y Coca, 2006).

Los resultados de la investigación sobre los egresados y su relación con el mercado laboral son predecibles y fácilmente trasladados a otros países de la región: carencia de habilidades (competencias) prácticas, teóricas e instrumentales; profesionales mal remunerados y en cargos menores; profesionales con escasa capacidad de decisión; altos índices de subocupación y subempleo; temprana inserción ocupacional del egresados; baja estabilidad laboral; menor remuneración que otros profesionales; evidente y generalizada ausencia de beneficios laborales y de seguridad social, etc. Es decir, un bajo nivel de reconocimiento y valoración social de la profesión y del ejercicio profesional.

Es decir, esto implica que el *“sistema educativo ya no garantiza la inserción laboral, al menos específica, en tanto al achicarse y desdibujarse el mercado de trabajo profesionales no necesariamente realizan las actividades para las que fueron formados, sino que... “muchos egresados de diferentes carreras, desempeñan funciones en diferentes ámbitos profesionales en los que nos están calificados”* (Berger y Coca, página 10).

Otro aspecto estudiado, y preocupante para muchos países del continente en términos de calidad y variedad de la oferta, es el relacionado con la formación de postgrado en Comunicación. Para el caso, ha sido el profesor Óscar Bustamante Farías, chileno, quien en su ponencia *Postgrados de Comunicación e América Latina: ¿formación para la incertidumbre?*¹⁴ Presenta un “estado del arte” de los *Poscom* en el continente; una relación de participación por países; el carácter de la institución que los ofrece; las especialidades en relación con la formación (múltiple, de investigación y en Comunicación) y su nivel de acreditación.

El trabajo parte de un recuento casi histórico de los orígenes de los estudios de Poscom en América Latina, iniciando desde 1972 con la apertura de la Maestría en Ciencias de la Comunicación en la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de Sao Paulo, hasta la fecha. Dando un total de 117 estudios de postgrado (maestrías y doctorados), en donde se muestra el notable crecimiento de esta oferta en la década del 90, y especialmente en Brasil y México.

Sin embargo, el estudio no se queda exclusivamente en el registro numérico e histórico de la oferta de Poscom, sino, igualmente, describe la orientación académica e investigativa de los estudios, su dispersión temática, la formación en investigación, el desarrollo (nuevamente) de las Competencias y la evidente tendencia de ofrecer las Maestrías orientadas exclusivamente hacia la satisfacción de los mercados laborales.

Finalmente, las profesoras Mirela Hoeltz y Yhevelin Guerin (Brasil) con su ponencia *A construação de uma revista em Escola Estadual*¹⁵ nos muestran al

¹⁴ En BUSTAMANTE, Óscar, “Postgrados de Comunicación en América Latina: ¿formación para la incertidumbre” para la Mesa N° 12 (*Formación de Comunicadores en contextos de incertidumbre*) en el XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social - FELAFACS (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, septiembre de 2006).

¹⁵ En GUERIN, Yhevelin y HOELTZ, Mirela “A construação de uma revista em Escola Estadual” para la Mesa N° 12 (*Formación de Comunicadores en contextos de incertidumbre*) en el XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social - FELAFACS (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, septiembre de 2006).

valor de persistir en trabajos de integración entre la comunicación y la educación desde una exitosa experiencia práctica y reflexiva de construcción, orientación y desarrollo de una publicación (revista) en la Escuela estatal de Ensino Médio Ernesto Alves de Oliveira, situada en Santa Cruz de Sul, en río Grande de Brasil. El proyecto, que inició siendo una experiencia académica de una curso de comunicación, terminó con la producción de una revista desde el año 2005, auspiciada por la Universidad de Santa Cruz do Sul (UNISC), y como parte de un proyecto académico en *educomunicación*. Aquí se vuelve hacer evidente que las facultades y escuelas en Comunicación y Periodismo continúan desarrollando de manera más clara, atractiva y definida sus ejercicios prácticos y profesionales (pedagógicas, sociales, profesionales) que sus propios y necesarios debates sobre el *episteme* mínimo de Comunicación.

De los temas de estudio, resultados e incertidumbres en Colombia

La Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información – AFACOM y el Estado colombiano vienen elaborando, por decreto (1781), desde el año 2004, una evaluación masiva (la primera en iberoamérica) para estudiantes de último año de los programas académicos profesionales en Comunicación y Periodismo del país, y cuyo objetivo principal consiste en identificar el nivel de desarrollo de las competencias académicas (interpretativa, argumentativa y propositiva) desde una prueba escrita de aplicación anual¹⁶.

La Prueba ECAES (Exámenes de Calidad de la Educación Superior) ha arrojado una serie de importantes resultados en tres sentidos: Por un lado, el país por primera vez cuenta con una base completa y actualizada de la población evaluada en Comunicación (casi seis mil estudiantes en tres años), expresada en las siguientes variables; género, edad, estado civil, jornada del programa académico, dominio de idioma extranjero (lee / habla otro idioma),

¹⁶ Véase el Pan de Trabajo para el “Diseño y elaboración de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior – ECAES para los programas en Comunicación e Información de Colombia (2004-2005)” – Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información – AFACOM, Editorial Universidad Externado de Colombia, página 182, Bogotá, 2006

nivel de postgrado al que aspira, estrato socioeconómico, nivel educativo de la familia y nivel de ocupación de los padres. Igualmente, se logró levantar y sistematizar, por primera vez, el número de programas profesionales, técnicos y tecnológicos en Comunicación, Periodismo y Medios; su población total estudiantil, el número de programas (por ciudad y región colombiana) y se realizó un rastreo y caracterización muy general de los perfiles básicos de los docentes en Comunicación y Periodismo del país. Por otro lado, y en segundo sentido, la Prueba misma entregó valiosos resultados de las áreas, temas, subtemas, autores, escuelas, tendencias y modelos en que se forman los estudiantes de los programas profesionales en Comunicación Social-Periodismo de Colombia (áreas básicas y profesionales - Thesaurus). Importantes resultados, que a su vez, permitieron recoger significativas y lógicas conclusiones académicas y pedagógicas (cuantitativas y cualitativas) sobre la formación por competencias académicas que se le brinda a los estudiantes en la facultades y/o escuelas de Comunicación y Periodismo de Colombia. Y finalmente, y de igual riqueza, la elaboración y aplicación de las Pruebas (2004-2008) permitieron registrar en detalle los distintos niveles de interés, de formación y de trabajo de los docentes del país (por regiones e instituciones), que participaron y confeccionaron en arduos debates académicos los ECAES en Comunicación de Colombia (480, aproximadamente).

Algunos de los resultados más notorios, y en relación a los dos últimos niveles de información suministrados por la Prueba (los temas de formación conceptual de los estudiantes y los intereses y participación de los docentes), fueron¹⁷:

1. Las Pruebas y los debates regionales y nacionales evidenciaron en la comunidad académica del país la ausencia de *comunes mínimos epistemológicos* sobre la definición/aproximación de la Comunicación como campo, ciencia, disciplina, arte u oficio. Se percibió una real

¹⁷ Véase Informe Final de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior – ECAES en Comunicación e Información – Análisis de Resultados de las Pruebas 2004 y 2005, Capítulo 10, Conclusiones Generales, publicación de la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información – AFACOM – Bogotá, abril 2006

- dificultad para poder determinar los límites y alcances mismos de la comunicación como conocimiento aplicado.
2. Los docentes que más participaron en la elaboración y debates de las preguntas tipo ECAES fueron, en su orden, los filósofos, antropólogos, psicólogos y sociólogos, y fueron además quienes tuvieron más éxito en la comprensión, delimitación y formulación de la Comunicación y Periodismo. Los docentes con formación básica en Comunicación participaron muy poco en la elaboración de preguntas y en los debates científicos, filosóficos, políticos y culturales sobre la disciplina/campo. Vale la pena llamar la atención sobre el escaso peso académico que tuvieron los comunicadores en la elaboración misma de la propia Prueba en Comunicación y Periodismo.
 3. Existe una persistente inclinación en formar a los estudiantes, particularmente, sólo desde la Escuela Funcionalista de la Comunicación, especialmente en el Modelo Físico – Matemático de la Comunicación (C. Shannon y V. Weaver) y, a su vez, una muy baja producción/reflexión sobre la Escuela Latinoamericana de la Comunicación, sobre ética, coyuntura política, histórica, social y cultural contemporánea. Evidente dificultad de los estudiantes en ubicar la Comunicación dentro de un contexto local y mundial; y, así mismo, dificultad de ubicarse ellos mismos como sujetos sociales y políticos.
 4. Dificultad en definir, ubicar, usar y aplicar teorías de la comunicación y conceptos de Comunicación más o menos comunes (escuelas Funcionalista, Estructuralista, Humanistas, Marxista, Crítica, Estudios Socioculturales; y conceptos como *Mediación*, *Imaginario*, *Signo*, *Interacción*, *Virtualidad*, etc.); y difícil comprensión, aplicación y utilidad concreta para explicar o interpretar situaciones reales de la sociedad, del contexto y de la cultura con los mismos saberes. Varios de los autores y conceptos estudiados en el aula parecían de poca o nula “utilidad” conceptual y práctica para explicar fenómenos comunicativos en las distintas regiones, en el país y en el mundo. Algunos importantes autores en comunicación (J. Habermas, P. Virilio, U.Eco, M. Serrano, Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini y otros) parecían no tener

- explicación ni uso legítimo para “mirar” y explicar la región, el país y el mundo. Situación similar se presentó con gran parte de los pensadores latinoamericanos de la comunicación que fueron brevísimamente mencionados y que parecieron poco prácticos para entender los contextos reales en donde circula y se construye comunicación y cultura.
5. La organización de los currículos en comunicación no logran efectivamente una real imbricación entre los conocimientos puramente teóricos y los conocimientos prácticos.
 6. A manera de observación y conclusión cualitativa, se puede señalar que, en la mayoría de los casos y gracias a los docentes con formación básica en las ciencias sociales que se nutren, dinamizan y recrean estos debates dentro de las Facultades y Escuelas de Comunicación y Periodismo en Colombia. Son estos profesionales quienes siguen pensando la Comunicación como un fenómeno sociocultural de gran valor en la construcción del país y del mundo. Sin embargo, los planes de estudio (y los debates) parecen escindidos entre quienes insisten en la formación de los “científicos sociales” y entre los que persisten en una formación pragmática y profesionalizante de la comunicación ligada exclusivamente a su práctica y a su quehacer en los medios y en las organizaciones.

Algunas de estas consideraciones generales invitan siempre re-pensar los currículos en Comunicación y Periodismos de Colombia. Estos resultados (parciales y brevemente citados aquí) deben entenderse como el mejor de los pretextos para seguir estudiando e investigando los planes de estudio, y en general todas las estructuras curriculares de los programas académicos profesionales en Comunicación y Periodismo en Colombia y América Latina.

Los resultados aquí entregados muestran en definitiva una tendencia en el universo de formación que, obviamente, implica directamente a nuestros docentes y estudiantes, así como los temas específicos y generales en donde se privilegia los ciclos de formación profesional en la carrera. La Prueba, igualmente, permite observar no sólo la dificultad que supone la formulación de

preguntas basadas en competencias, sino, así mismo, las metodologías, sistemas y estrategias de evaluación y la formación que se emplean actualmente en la academia.

De otra parte, los resultados también nos permitieron detectar las serias *incertidumbres epistemológicas* de la Comunicación, los vacíos conceptuales que subyacen en las estructuras curriculares de las facultades y escuelas, la repetición de temas, autores, escuelas y visiones de la comunicación y del periodismo, y la aún vigente vocación por el trabajo pedagógico basado en modelos memorísticos de enseñanza – aprendizaje.

La Prueba permitió, así mismo, observar en gran parte los niveles de formación e interés temático e investigativo de nuestra comunidad académica docente. Ratificó la fundamental y decidida participación de los catedráticos de otros campos de las ciencias sociales y humanas, y su gran aporte al debate y construcción del *corpus epistemológico* de la comunicación en el país. Al tiempo que evidenció la debilidad conceptual de los propios comunicadores sociales – periodistas con su propio campo y profesión.

Todo ello supone, entonces, re –pensar permanentemente los currículos en comunicación, lo que implica la creación de grupos de trabajo y de investigación regionales, nacionales y continentales de carácter interdisciplinarios, que examinen no sólo los asuntos epistemológicos de la comunicación, sino su práctica misma, sus nuevos escenarios laborales, su relación, implicación e impacto con el contexto nacional y regional, y sus metodologías de enseñanza – aprendizaje, así como sus campos de investigación y sus procesos de formación por competencias.

A manera de conclusión

El seguimiento detallado de los trabajos de investigación, los debates y preocupaciones de los académicos y directivos de las facultades y escuelas de Comunicación y Periodismo en el continente nos permite claramente evidenciar

que la “formación en pensamiento estratégico” no es hoy una prioridad en la construcción de las mallas curriculares de la universidad. Que los docentes, investigadores, egresados, profesionales, estudiantes, directivos y empleadores no han incorporado este importante debate en los ciclos de formación; hecho que, sin duda, continúa perseverando de manera atávica la distancia entre la formación en la academia y las necesidades del contexto. Si la academia persiste en desconocer el contexto laboral, social, político, económico, etc.; y, a su vez, el contexto, la empresa, la industria, los medios y los escenarios laborales no cuentan con la academia, estamos entonces formando sin pertinencia (y en el olvido) y con un bajísimo nivel de impacto, de coherencia y de servicio al cambio y al desarrollo social de nuestro pueblos.

Las cinco dinámicas que hemos registrado del crecimiento, cambio y orientación de las facultades de Comunicación en el continente, apoyadas en los hallazgos y reflexiones del investigador mexicano Raúl Fuentes Navarro, nos hacen pensar en la urgente necesidad de incorporar una nueva (sexta) y más compleja dinámica en el debate, historia y construcción de los planes y proyectos de formación en Comunicación en América Latina: la de formar en pensamiento estratégico. Necesitamos reducir los miedos e incertidumbres que provocan las ausencias y los vacíos, y adentrarnos de lleno a pensar unas nuevas pedagogías para unos nuevos actores en unos nuevos escenarios...

ARH

14-08-07

Para citar este artículo:

Roveda Hoyos, Antonio (25-02-2009). EL SANTO GRIAL DE LA COMUNICACIÓN: EN BUSCA DE LAS CLAVES Y DINÁMICAS DE LA FORMACIÓN DE UN PENSAMIENTO ESTRATÉGICO EN LAS ESCUELAS DE COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA. REDMARKA - CIECID - Unidad de Investigación en Marketing Aplicado-Universidad de A Coruña
Año I, Número 1, V1, pp.291-321
ISSN 1852-2300
URL del Documento : <http://www.cienciarred.com.ar/ra/doc.php?n=1009>